



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

**L'ESPERIENZA EDUCATIVA
INSERITA IN UN CONTESTO LUDICO/INFORMALE:
L'EDUCAZIONE STRADALE NEL CENTRO ESTIVO.**

Relatore: Prof.ssa Raffaghelli Juliana Elisa

Laureando: Federico Manzato
Numero di matricola: 1232589

Anno Accademico
2023/2024

INDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUZIONE | 6 |
| Capitolo 1 | |
| L'ambiente educativo e la figura dell'animatore | 8 |
| 1.1 <i>Il luogo: l'importanza dello spazio in cui si educa</i> | 8 |
| 1.2 <i>L'animatore: le potenzialità di una figura educativa</i> | 11 |
| Capitolo 2 | |
| Gli apprendimenti coinvolti nelle pratiche dell'animatore..... | 13 |
| 2.1 <i>L'animatore come figura da imitare: l'apprendimento sociale di Bandura...</i> | 13 |
| 2.2 <i>L'apprendimento di Bruner: la maturazione nello scoprire autonomamente</i> | 15 |
| 2.3 <i>Il toccare con mano l'esperienza: il "learning by doing" di Dewey</i> | 17 |
| Capitolo 3 | |
| La valutazione e i paradigmi valutativi..... | 19 |
| 3.1 <i>la valutazione autentica</i> | 19 |
| 3.2 <i>Le fasi della valutazione</i> | 20 |
| 3.3 <i>La valutazione nello studio di caso</i> | 21 |
| 3.4 <i>Premesse allo studio di caso</i> | 24 |
| Capitolo 4 | |
| Il Grest e l'attività pratica | 25 |
| 4.1 <i>Il Grest: educazione nel divertimento</i> | 25 |
| 4.2 <i>Lo studio di caso: il questionario iniziale</i> | 27 |
| 4.3 <i>Lo studio di caso: le attività pratiche</i> | 38 |
| 4.3.1 <i>Prima settimana: il gioco dell'oca</i> | 39 |
| 4.3.2 <i>Seconda settimana: caccia al segnale</i> | 40 |
| 4.3.3 <i>Terza settimana: la creazione di un video</i> | 41 |
| 4.4 <i>il questionario di fine attività</i> | 42 |
| CONCLUSIONI | 44 |
| BIBLIOGRAFIA | 47 |

INTRODUZIONE

Il focus di questo elaborato si concentra sulle attività ludiche presenti nei contesti informali.

In questa tesi esporrò come anche nel Grest (Gruppo Estivo), luogo puramente informale, si possono organizzare proposte pedagogiche, educando ragazzi e ragazze attraverso attività pratiche e giochi.

Inizialmente, si partirà da una panoramica dei luoghi in generale (capitolo 1), in cui si delineano caratteristiche e differenze tra luoghi formali, informali e non-formali.

Considerando il bambino una figura non ancora adulta, quindi ancora da formare, si dà importanza alle figure che possono educarlo e crescerlo: in questo caso si esporrà la figura dell'animatore e la sua effettiva importanza.

Nel secondo capitolo presenterò i vari apprendimenti che vengono coinvolti nelle attività educative: l'apprendimento sociale di Bandura, l'apprendimento per scoperta di Bruner ed il "learning by doing" di Dewey.

Con questo elaborato voglio sostenere l'idea che anche le attività ludiche presenti in contesti extra scolastici possono essere educative e che al loro interno sono coinvolte queste teorie.

Le attività svolte durante il Grest parrocchiale di Conselve avevano come obiettivo quello di trasmettere le regole basilari dell'educazione stradale "a misura di ragazzo e ragazza": osservare e sapere i cartelli stradali, la segnaletica e le regole di comportamento da tenere per strada.

Per attuare ciò, il focus è volto agli animatori, i primi che devono trasmettere le conoscenze ai ragazzi e ragazze.

Il terzo capitolo descrive lo studio della valutazione nel suo complesso e attraverso esso si organizza il metodo di studio presentato nell'elaborato.

Nel quarto capitolo infine si proporranno le attività pratiche, organizzate e svolte durante il Grest.

Alla fine del percorso, ho chiesto agli animatori un giudizio su quanto svolto, in modo da capire se effettivamente l'attività educativa può essere inserita in un contesto ludico e avere un risultato stimolante e positivo, sia per i ragazzi e le ragazze sia per gli animatori.

Capitolo 1

L'AMBIENTE EDUCATIVO E LA FIGURA DELL'ANIMATORE

1.1 Il luogo: l'importanza dello spazio in cui si educa

Nell'azione educativa è fondamentale tener presente l'ambiente in cui essa viene collocata: il luogo diviene fattore indispensabile per conoscere ed osservare tutti quei processi di socializzazione tra i ragazzi e le ragazze, oltre ai rapporti che si creano tra questi ultimi e con individui più grandi che detengono il potere.

Secondo la "geografia dei bambini", Holloway e Valentine definiscono quattro tipi di luoghi, in cui i bambini e le bambine divengono attori socio-spaziali: la scuola, la casa, gli spazi pubblici e i "non-luoghi" (come per esempio internet, i social e i videogiochi).

Nello specifico, il luogo pubblico ha una valenza molto importante, al pari della scuola e della casa: nella prima si richiamano l'istituzione e lo Stato; nella seconda si rimandano gli affetti e i punti di riferimento.

Lo spazio pubblico è importante per rappresentare dinamiche in cui le azioni eseguite dal soggetto si confrontano e si mediano con le norme presenti e con la società che vive questo luogo.

L'attività all'aperto ha degli effetti positivi anche su aspetti non immediatamente riconducibili alle pratiche educative. Essa, infatti, riduce lo stress, l'esposizione al conflitto, e, grazie alla distanza con gli adulti di riferimento, stimola lo sviluppo del senso di autonomia (Strongoli, 2019, p. 440).

Le esperienze educative condotte oltre il confine dell'aula divengono occasioni privilegiate, capaci di avviare percorsi di conoscenza diretti che passano dalla sensorialità, che coinvolgono il soggetto in modo globale in tutti i suoi linguaggi, motorio, simbolico, rappresentativo, che sostengono circuiti di

conoscenza orientati all'esplorazione e alla sperimentazione, che favoriscono l'acquisizione delle autonomie (Strongoli, 2019, p.439)

È importante capire le dinamiche con cui, attraverso le varie negoziazioni, gli individui fanno proprio quel luogo.

“l'espace public [...] n'est pas pour autant un espace sans qualifications matérielles, sociales ni culturelles. Au contraire, il constitue un lieu, à la fois matériel et immatériel, qui fait aussi appel à l'imaginaire et à l'activité narrative du sujet.”¹ (Malatesta, 2015, p. 127)

Nel luogo pubblico, in questo studio la strada, il ragazzo e la ragazza si trovano di fronte a regole, norme di comportamento e negoziazioni che non sempre comprendono e fanno proprie. Questo stato è dovuto, secondo studi di James e Prout (2002; citato da Malatesta, 2015), da vari fattori:

1. l'infanzia è costruzione sociale e dipende da meccanismi e strutture dati dai sistemi sociali considerati: “come status sociale, l'infanzia deve essere quindi riconosciuta e compresa attraverso le percezioni collettive emergenti ed usuali che hanno le radici nei cambiamenti politici, filosofici, economici, di politica sociale o qualunque altra cosa” (James & Prout, 2002 p.156);
2. l'infanzia è al pari delle altre variabili, quali il genere o la classe; non è quindi né incidente accessorio né componente marginale delle società: “[...] rivendicando l'infanzia come una categoria generalizzabile, una caratteristica duratura (anche se mutevole) della struttura sociale di qualsiasi società ed una categoria che è universale, globale ed in possesso di un'identità riconoscibile” (James & Prout, 2002 p.170);
3. è errato indirizzare gli studi sociali dell'infanzia verso una prospettiva “adulto-centrica”: “spesso si parte dall'assunto per cui essendo stati una volta bambino, tutti gli adulti sanno cosa vuol dire essere un bambino. Fatto naturale molto discutibile” (James & Prout, 2002 p.128);

¹ “lo spazio pubblico non è dunque uno spazio privo di connotazione materiale, sociale o culturale. Al contrario è un luogo sia materiale, sia immateriale, che richiama l'immaginario e l'attività narrativa dei prodotti del soggetto che lo vive”

4. nonostante l'importante influenza delle strutture sociali e culturali, i bambini sono soggetti attivi e protagonisti nei loro ambiti sociali e spaziali di riferimento;
5. ci si deve avvalere dell'etnografia, ossia di tecniche partecipative e osservative che studiano i luoghi della quotidianità dei bambini: " [...] essi sono modelli che continuano a spiegare le azioni e le pratiche di tutti i giorni, accanto a più sofisticate teorie sociologiche sull'infanzia. In quanto modelli, l'importanza della loro applicazione dovrebbe essere attentamente valutata" (James & Prout, 2002 p.22);
6. studiare la sociologia dell'infanzia contribuisce a ridefinire il concetto di infanzia nelle società in cui essa opera.

Secondo questi sei fondamentali punti presenti nel paradigma fondativo dei "nuovi studi sociali sull'infanzia", è necessario citare la definizione che Holloway e Valentine danno del termine "essere meno che adulti":

*"This less-than adult status means that childhood is a time when children are to be developed, stretched and educated into their future roles, most clearly through the institution of schooling, but also through the family and wider social and civic life. In the most general sense, then, childhood is understood to be a time of socialization where children learn that it is to be fully human adult beings"*² (Holloway & Valentine, 2000).

Questo comporta che il ragazzo e la ragazza vengono considerati attori sociali "in via di sviluppo" che percepiscono il luogo, agendo al suo interno e trasformandolo.

Nello specifico dello studio condotto, intendiamo la figura dell'animatore come una figura essenziale nella geografia del bambino, in quanto guida e conoscitore delle regole presenti dello spazio pubblico.

Infatti, l'animatore del centro estivo di età compresa tra i 15 e i 18 anni rappresenta la persona ideale per trasmettere conoscenze e creare

² Questa condizione di "meno che adulti" implica che l'infanzia sia un momento della vita nel quale i bambini e le bambine devono essere educati e formati a esercitare i loro futuri ruoli, in modo evidente attraverso le istituzioni pubbliche e la scuola, ma anche attraverso la famiglia e in senso più generale la società civile. Inoltre l'infanzia è pensata come un momento di socializzazione nel quale i bambini e le bambine imparano cosa voglia dire essere degli esseri umani adulti.

negoziazioni, utili per gli animati per comprendere e fare proprio lo spazio pubblico.

1.2 L'animatore: le potenzialità di una figura educativa

La realtà del Centro Estivo è utile per i ragazzi e le ragazze non solo per passare del tempo assieme ai propri amici in giochi e attività, ma può essere utile per conoscere e maturare certe consapevolezza riguardo il vivere i luoghi. Se la classe è chiaramente un universo comunicativo, elemento nevralgico della didattica all'aperto (in questo caso nel Grest) è la possibilità di rendere l'apprendimento più intenzionale, attraverso un processo di attribuzione di senso che chiama in causa gli elementi sociali della comunicazione e consente un esplicito approccio metacognitivo attraverso la predisposizione di una fase dedicata alla riflessione. Dal punto di vista cognitivo le attività all'aperto incrementano concentrazione, capacità di *problem solving*, attenzione, osservazione spontanea e, non da ultima, quella riflessione (Strongoli, 2019, p.440).

La figura fondamentale presente nei centri estivi è l'animatore.

Molto spesso il gruppo animatori è rappresentato da adolescenti di età compresa da 15 a 18 anni, che si presentano alla fine dell'anno scolastico.

Il ruolo che andranno a ricoprire sembrerebbe facile, in quanto la maggior parte del tempo organizza giochi e pianifica attività che verranno svolte durante l'arco della giornata; invece, si manifesta un ruolo con grandi responsabilità e compiti: "Spesso l'animazione viene pensata come il luogo dove tutto è bello e semplice, [...] ci accorgiamo che animare è tutt'altro che una favola nell'accezione comunemente intesa di storia di poco conto. Pertanto se è bello animare dobbiamo anche ricordarci che è una cosa estremamente seria: è uno strumento educativo che accompagna a crescere chi la dona e chi la riceve" (Oragiovane, 2016).

L'animatore, a fronte di ciò, dedica il proprio tempo per la costruzione di un centro estivo accogliendo, vivacizzando e sostenendo ragazzi e ragazze.

Altra caratteristica è l'età che si presenta di norma tra gli animatori: è chiaro che un adolescente si avvicina di più ai luoghi frequentati dai ragazzi e ragazze, usa un linguaggio più vicino al loro e, rispetto ad un adulto, conosce meglio la realtà degli animati.

Oltre a ciò, l'adolescente è visto come un coetaneo, un fratello maggiore, un complice per divertirsi; al contrario, la differenza d'età tra un animato e un adulto porta ad una certa distanza, provocando incomprensioni e ad un rapporto che somiglia al rapporto maestro/allievo.

In questo studio di caso, vorrei evidenziare la natura propositiva ed educativa nella figura dell'animatore, in modo tale che le attività progettate da questi ultimi vengano valorizzate per qualità e conoscenze, facendoli esprimere in modo personale, creativo e maturo.

È chiaro che per svolgere tutto ciò, occorre pianificare un lavoro che mira prima ad incrementare le competenze dell'animatore.

Infatti: l'educatore viene mandato in frontiera [...] con un compito specifico, supportato da una progettualità condivisa alla quale anch'egli ha contribuito in quanto portatore di specifiche competenze (Costa, 2001).

In accordo con quanto detto dall'INTASC (*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*) l'educatore, visto come un docente, possiede varie competenze che risultano indispensabili nelle tre dimensioni del processo formativo (progettazione, azione e documentazione).

Tra le varie richieste, in questo studio di caso vengono evidenziate le competenze per l'organizzazione didattica (ossia una conoscenza e un utilizzo di una serie di strategie e di modelli di progettazione), per la creazione e gestione degli ambienti di apprendimento, per la collaborazione e per la valutazione autentica dello studente (Galliani, 2022, pp. 84-85).

Capitolo 2

GLI APPRENDIMENTI COINVOLTI NELLE PRATICHE DELL'ANIMATORE

2.1 L'animatore come figura da imitare: l'apprendimento sociale di Bandura

L'apprendimento, preso in un'accezione più ampia, si realizza quando l'esperienza (pratica inclusa) provoca un cambiamento più o meno permanente nella conoscenza o nel potenziale del comportamento di un individuo. Il cambiamento può essere deliberato o non intenzionale, tendente al miglioramento o a un peggioramento, giusto o sbagliato, consapevole o inconsapevole (Woolfolk, 2020, p.134).

Concordando con quest'affermazione, l'apprendimento non è dato dalla semplice maturazione, ma è causato dagli scambi interazionali che l'individuo ha sia con gli altri sia con l'ambiente.

L'apprendimento ha ricadute sulla conoscenza e sul comportamento dell'individuo.

Nello specifico, la psicologia comportamentista tra il XIX e il XX secolo si focalizzò sull'importanza che l'associazione di due o più sensazioni presentate con sufficiente frequenza è alla base dei meccanismi dell'apprendimento. Questo tipo di associazione prende il nome di "principio di contiguità", osservato e studiato già in tempi antichi (Aristotele fu uno dei primi filosofi che spiegò l'apprendimento, suddiviso in tre modalità, ossia per somiglianza, per differenza o oppositività e per l'appunto per contiguità): quando una sensazione viene presentata (chiamata "stimolo"), viene di conseguenza ripresentata la sua "risposta".

Il principio di contiguità è confermato dagli studi di Pavlov sullo stimolo-risposta eseguiti sul suo cane: egli iniziò con uno stimolo neutro (non collegato

a nessuna risposta), poi uno stimolo incondizionato (che produce in automatico una risposta emotiva o fisiologica), per arrivare infine ad una risposta incondizionata (una risposta emotiva o fisiologica data in modo naturale).

A differenza degli animali, l'essere umano va molto oltre i comportamenti involontari o automatici (che però condivide con tutte le specie viventi aventi un sistema nervoso).

Ne sono la conferma gli studi di Skinner riguardanti il condizionamento operante, avente come centrali i comportamenti volontari rafforzati o indeboliti da conseguenze o antecedenti.

Partendo dal comportamentismo di Skinner, Bandura osservò che non solo il comportamento portava all'apprendimento, ma anche osservando gli altri.

Nell'apprendimento per osservazione sono coinvolti anche fattori cognitivi che si attivano prima della prestazione e del rinforzo positivo.

L'esperimento più famoso di Albert Bandura riguardava il pupazzo Bobo.

Furono create tre situazioni con tre adulti in una stanza assieme al pupazzo gonfiabile Bobo.

Nella prima situazione l'attore venne ricompensato per la sua aggressività nei confronti di Bobo; nella seconda l'adulto venne punito, nella terza invece non furono mostrate conseguenze.

I bambini, suddivisi in tre gruppi e vedendo una situazione ciascuno, dopo essere stati messi in una stanza assieme a Bobo, quelli che videro il primo video agivano con violenza nei confronti del pupazzo, sapendo che questo comportamento portava ad una ricompensa; gli altri due gruppi risultavano meno aggressivi.

Tenendo questo esperimento come matrice, ho analizzato la figura dell'animatore agli occhi dell'educando.

Nel Grest, l'animatore diviene guida per i ragazzi e le ragazze, tanto da essere visto come un esempio da seguire per questi ultimi.

Questo richiama l'apprendimento sociale di Bandura: l'educando vede nell'animatore il giusto e il modello corretto da seguire, tanto da imitarlo nei modi, memorizzando comportamenti e linguaggio, sia all'interno del centro

estivo sia all'esterno. L'animatore quindi è visto come tale anche al di fuori del contesto centro estivo.

Condividendo quanto detto da Bandura, si può affermare che anche e soprattutto attraverso l'osservazione l'individuo acquisisce nuovi comportamenti, in quanto un risultato positivo porta ad un rinforzo di questi ultimi.

La teoria dell'apprendimento sociale elaborata da Bandura si immerge completamente nel contesto del centro estivo, in quanto le conoscenze si acquisiscono anche attraverso l'imitazione, o modellazione (se un animatore agisce in un certo modo, il ragazzo o la ragazza lo imita sapendo che è la cosa giusta da fare), che può essere consapevole o inconsapevole.

In questo studio di caso i partecipanti ad attività animative, oltre alle dovute conoscenze assorbite, acquisiscono abilità e atteggiamenti anche attraverso l'imitazione degli animatori.

Un esempio che può essere considerato sia nel contesto Grest che al di fuori può essere l'attraversamento pedonale: se inizialmente all'animato viene insegnato di passare sulle strisce, egli acquisirà ciò; ma se nel tempo vede un suo animatore passare la strada fuori dalle strisce (non ricevendo punizioni o rimproveri), lo imiterà pensando che anche questa azione sia giusta.

2.2 L'apprendimento di Bruner: la maturazione nello scoprire autonomamente

Una delle attività svolte durante il centro estivo è la "caccia al segnale": una caccia al tesoro alla ricerca dei segnali stradali lungo le vie della città.

Questo gioco vuole dimostrare le dinamiche degli studi di Bruner sull'apprendimento per scoperta.

In questa attività l'animatore era limitato a guida, un accompagnatore per le vie della città del gruppo di animati a lui/lei affidato.

La squadra aveva una decina di segnali da scoprire per la città e dovevano fotografarli se questi fossero stati corretti.

Con questo gioco si voleva sostenere il principio dell'apprendimento per scoperta di Bruner, che portava ad acquisire nuove conoscenze attraverso il

pensiero critico e l'indagine in modo autonomo, senza aiuti esterni o guide. L'esplorazione attiva era fondamentale per la crescita dell'educando.

Bruner sosteneva che l'apprendimento fosse un processo attivo in cui l'individuo crea nuove idee e conoscenze basandosi su esperienze e attività passate: “[...] la scoperta, sia effettuata da uno scolare o da uno scienziato, consiste in un riordinamento o in una trasformazione delle nozioni possedute in modo da consentire di spingersi al di là di esse, verso nuovi concetti. In altre parole, scoprire, significa trovare la struttura più adatta, il significato più profondo. [...] quei vantaggi si rilevano sotto forma di maggiore potenzialità intellettive, maggiore tecnica dell'indagine e affinamento dei processi mnemonici.” (Bruner, 1961)

In questo contesto di educazione, l'animatore facilita la riflessione non dando tutte le risposte, ma facendo ragionare il singolo o il gruppo verso la crescita. L'animatore deve essere uno stimolatore, ossia una figura che pone domande sfidanti e provocatorie, che scatenano la riflessione e la creatività nel ragazzo e nella ragazza.

Sempre riprendendo Bruner (1961), l'educando:

“[...] occorre che venga incoraggiato a cercare e a scoprire rapporti e regolarità nell'ambiente che lo circonda. Per far ciò egli deve essere armato della sensazione che vi è qualche cosa da scoprire e che deve trovar da sé il modo di effettuare quella scoperta” (*Ibidem*)

Questo particolare metodo di apprendimento porta a conseguenze molto importanti verso gli educati: infatti, non si conseguono solamente nuove conoscenze, ma si influenzano anche il pensiero critico, l'autoriflessione, la risoluzione dei problemi e l'autoefficacia, modificando in modo importante l'approccio verso il metodo di apprendimento alimentando motivazione e il metodo di indagine.

Si porta nell'attività la promozione dell'autostima e della curiosità, stimolando ragionamento critico e risoluzione dei problemi.

Questo trova conferma nelle parole di Zago (2013): “[...] non porta ad individuare qualcosa di nuovo ed originale, ma rappresenta un'operazione di riordinamento o di trasformazione di fatti evidenti, finalizzata a costruire nella

mente dell'allievo una struttura concettuale più profonda e significativa. Il metodo della scoperta (o della ricerca) accresce le capacità intellettuali del soggetto, ne stimola la motivazione spontanea, potenzia la memoria e sviluppa il possesso delle tecniche di indagine”.

2.3 Il toccare con mano l'esperienza: il “learning by doing” di Dewey

In accordo con quanto esprime Dewey (1939), il rapporto attivo con l'esperienza fa sì che l'apprendimento sia significativo e propendente al cambiamento.

I comportamenti che vengono acquisiti nelle attività si riconoscono importanti, trasformando il campo cognitivo e percettivo dell'educando e ridimensionando sia il rapporto con gli altri sia con l'ambiente esterno.

Qui è centrale il ruolo dell'esperienza, intesa come tutto ciò che la persona prova, sia essa esperienza attiva e/o passiva.

Attraverso l'esperienza, l'educando apprende in modo attivo e non solo conoscitivo, riflettendo sulle eventuali conseguenze sulla realtà e le varie connessioni che si creano al suo interno.

Per confermare quanto detto da John Dewey, nello studio di caso si è programmata un'attività caratterizzata dalla realizzazione di un breve video in cui si spiegavano alcune nozioni riguardanti argomenti specifici dell'educazione stradale.

Con la creazione del video, la squadra di animati (sempre guidati dall'animatore, che orienta e suggerisce) diventava osservatore attivo, che conosceva il contesto e gli elementi che lo componevano.

Qui si imbatteva in dubbi ed incertezze che, attraverso la parte pratica, lo portava a sperimentare le varie soluzioni in relazione agli elementi presenti con cui si relazionava.

Se la soluzione portava ai cambiamenti attesi dal contesto, essa veniva confermata e approvata; in caso contrario, si procedeva su altre strade.

Attraverso questo tipo di apprendimento, i ragazzi erano coinvolti in maniera attiva: non ci si limitava infatti all'apprendimento passivo, ascoltando

cioè le nozioni e le regole impartite dalla loro guida, ma erano loro stessi costruttori delle loro conoscenze immergendosi nell'esperienza.

Ecco che l'animato conosceva l'ambiente, sperimentando su se stesso i cambiamenti, chi e cosa sia coinvolto, non limitandosi ad un approccio solamente teorico, ma toccando con mano l'esperienza con la pratica.

Il *learning by doing* di Dewey, trova la sua massima espressione non solo nelle attività manipolative utili alla trasferibilità di saperi, ma anche in tutte quelle forme di gioco-lavoro che nel rispetto del proprio corpo, possono aiutare il bambino nella costruzione di capacità di autocontrollo e socievolezza, nell'acquisizione di valori che corrispondono agli aspetti dello stadio iniziale del sapere che consiste nell'imparare il modo in cui fare le cose e dei processi cui si perviene operando (Sgambelluri, 2015, p.78).

La scuola deweyana, luogo delle esperienze personali e comunitarie, aspira ad assolvere ad una funzione costruttiva anche sul piano sociale, includendo al suo interno pari opportunità di crescita attraverso una gestione democratica del sapere e delle attività (Sgambelluri, 2015, p.78).

Capitolo 3

LA VALUTAZIONE E I PARADIGMI VALUTATIVI

Secondo Dewey (1933), la valutazione in generale è una attività cognitiva di controllo e di verifica del pensiero riflessivo, che accompagna le fasi della ricerca empirica dall'osservazione della realtà all'emergenza del problema, dalla costruzione delle ipotesi e della loro sostenibilità teorica fino alla verifica sperimentale e al controllo mediante l'azione nella situazione concreta. Considerando ciò, l'ambiente per quanto importante, non influenza il valore delle azioni formative, sia esso un ambiente scolastico, informale o non formale (Damiano, 1993).

Detto questo, il contesto in cui la mia tesi si svolge è puramente informale, dove animatori volontari trattano un tema generale attraverso attività ludiche.

Se in questi ambienti si vogliono inserire delle attività a destinazione educativa, è fondamentale che la valutazione aiuti ad individuare l'intervento educativo qualitativamente formativo.

3.1 La valutazione autentica

Se da una parte vi è il contesto formale, il più delle volte l'ambito scolastico, in cui la valutazione è per la maggior parte dei casi tradizionale, nel contesto ludico e informale in cui è inserito questo caso di studio si ha una valutazione autentica.

Nella valutazione tradizionale si vuole che lo studente acquisisca le conoscenze e le abilità necessarie per il completamento del curriculum degli studi.

Nella valutazione autentica qui proposta, l'attenzione si sposta su "cosa lo studente sa fare con ciò che sa" (Wiggins, 1993).

È importante capire che valutazione tradizionale ed autentica non lavorano una escludendo l'altra, ma si effettuano in modo complementare: in questo studio di caso vi sono richiami alla valutazione tradizionale, in cui si vogliono determinare conoscenze ed abilità degli animatori; quello che si vuole dimostrare sono le conoscenze/abilità emerse da prove concrete di vita reale, in cui si delineano specifiche competenze.

Ciò che si vuole far notare è che gli animatori e gli animati presi in esame sono visti come persone attive che imparano nel quotidiano, in autonomia, attraverso situazioni di vita reale in cui si stimolano creatività e autenticità, valutando non solo la conoscenza ma anche il senso.

3.2 Le fasi della valutazione

Le attività proposte prevedono azioni che portano a determinate competenze ed obiettivi educativi, dando la possibilità di smuovere saperi e conoscenze per risolvere problemi.

La valutazione attuata in questo studio di caso si compone di tre momenti:

- Momento iniziale (*progettazione*), in cui attraverso un questionario si raccolgono informazioni sul grado di conoscenza all'interno del gruppo animatori;
- Momento centrale (*azione in loco*), che avviene durante il percorso, nel quale con i dati inizialmente raccolti si organizzano le attività e l'intervento verso gli educandi;
- E l'ultimo momento (*documentazione*), in cui si riesamina la valutazione degli interventi eseguiti, in modo da orientare il lavoro futuro.

Oltre a ciò, si deve tener conto di altre quattro variabili importanti per definire la valutazione completa:

- Conoscenza, ovvero la rilevazione dei dati;
- Comprensione, ossia l'ascolto reciproco tra valutatore e valutato per capire la realtà di quest'ultimo;
- Lo spazio e il tempo, da non sottovalutare per garantire un lavoro qualitativamente alto.

Il momento della valutazione risulta essenziale in un percorso educativo perché "la possibilità della progettazione di adattarsi e di ridefinirsi costantemente in relazione alla situazione è resa possibile dall'uso costante della valutazione, che è strumento privilegiato per regolare le azioni educative e per individuare i cambiamenti più opportuni" (Barbier, 1977).

Concordando con quanto espone Dewey: "la prova dell'esistenza di una valutazione e della natura della stessa è il comportamento effettivo in quanto oggetto di osservazione" (Dewey, 1933), la valutazione diviene strumento indispensabile per l'agire educativo e occorre tener conto dei vari momenti in cui essa è inclusa.

3.3 La valutazione nello studio di caso

In questo studio di caso, la progettazione è data dal questionario proposto al gruppo animatori, utile per conoscere le loro conoscenze di base sull'educazione stradale e, di conseguenza, le loro lacune.

L'azione si basa su giochi e attività pratiche in cui la valutazione è di tipo "diagnostica-orientativa", in cui la raccolta delle informazioni si è basata principalmente con il continuo confronto con il capo animatore (nonché mio tutor aziendale).

Il confronto quotidiano aiuta a dedurre inoltre il livello di competenza e di pre-conoscenza degli animatori, per poi raccogliere più informazioni relative allo svolgimento delle attività, in modo tale da orientare i giochi su nozioni che tutti poi potessero conoscere e comprendere.

La documentazione è organizzata tramite questionario, in cui si chiede la qualità e la reale richiesta di questa attività educativa; i dati raccolti aiutano a capire se il lavoro svolto era all'altezza delle richieste del gruppo degli animatori e se poteva inserirsi nella realtà ludica del Grest.

Queste tre fasi sono fondamentali per la buona riuscita dello studio di caso: attraverso la progettazione si studia il contesto in cui il lavoro si svolge; le strategie, ovvero gli strumenti e le pratiche che si vogliono attuare; infine l'obiettivo finale, ossia dove si vuole arrivare.

In questa fase, la valutazione si presenta come la decisione per agire, altrimenti: "una limitata capacità di decidere contrassegna situazioni statiche o condizionate dall'esterno" (Vertecchi, 1993, p.37).

Nell'azione si portano pratiche in cui l'educatore deve relazionarsi all'educando in rapporto all'azione stessa: se da una parte l'attività dell'educatore è connessa all'azione, dall'altra deve saper osservare e ascoltare il gruppo che segue, modificando in corso d'opera il percorso, comprendendo la complessità della situazione formativa. L'azione non ha tempi illimitati, ma tempi dedicati, in cui l'educatore deve saper gestire l'attività e in caso decidere di percorrere nuove strade, date da imprevisti emersi al momento (questo richiede conoscenza teorica ed esperienziale).

Infine, la documentazione è un momento altresì importante in quanto:

1. raccoglie ed organizza i dati raccolti prima durante e dopo l'azione;
2. analizza e valuta gli stessi;
3. decide di applicare iniziative volte a migliorare il percorso di professionalizzazione (Galliani, 2022).

Attraverso la documentazione si guarda la progettazione futura, ossia una riflessione per i futuri progetti, ma anche la riflessività, che indica la professionalità dell'educatore.

In questo studio di caso ho comparato i tre paradigmi della valutazione educativa, determinando quale fosse il migliore per le azioni e per le pratiche educative che volevo mettere in atto.

In base a come ho impostato le attività e i relativi momenti di progettazione, azione e documentazione, lo studio di caso rientra nel paradigma costruttivista.

Inizialmente si potrebbe supporre che questo studio di caso venga orientato verso l'utilizzo del paradigma neopositivista, tuttavia l'utilizzo dei dati per comprendere ed interagire nelle discussioni ricopre l'euristica e l'interpretazione formativa più che un giudizio, ed è per questo motivo che si parla di paradigma costruttivista.

Inoltre, è in questo paradigma che "la conoscenza è costruita dall'esperienza di chi apprende, dagli strumenti culturali che sa usare, dai contesti che frequenta e dalle forme di negoziazione sociale che sono permesse" (Galliani, 2022)

Oltre a ciò, se la quantificazione è usata per migliorare, allora il paradigma costruttivista qui indicato serve alla crescita educativa.

Questo ha portato a varie procedure nel percorso, tra cui:

- la risoluzione dei problemi in modo oggettivo, in quanto vengono trattati come questioni tecniche (seguendo le informazioni date dalle osservazioni e dalle misurazioni);
- si è preso un campione spazio-temporale, analizzandone la situazione;
- si testano le teorie attraverso delle ipotesi, stabilendo connessioni tra le variabili, generando conoscenza formalizzata.
- la ricerca (effettuata in questo studio di caso) prova ad individuare gli orientamenti che possono essere oggetto per una popolazione o per una società.

3.4 Premesse allo studio di caso

Premettendo che quello che sto esponendo è una proposta di inserimento di un'attività educativa in un contesto ludico, le mie analisi si basano su dati raccolti tramite questionari e attività.

Ho voluto osservare il gruppo animatori in modo da generalizzare i risultati.

Con ciò, non voglio dimostrare la sua certezza ma la sua plausibilità.

Per fare in modo che questo sia attendibile, ho fatto in modo che la programmazione degli obiettivi sia chiara e precisa. Inoltre, ho cercato di utilizzare una strumentazione (quiz e attività) il più possibile affidabile per analizzare al meglio gli esiti emersi.

Per questo motivo la valutazione che emerge si basa su informazioni quantitative, esaminate in modo statistico, affermando un'equità e una trasparenza dei dati e del lavoro svolto.

Il lavoro fin qui intrapreso vuole affermare che un'attività educativa può essere svolta in contesti che non sono propriamente formali, ma anzi attraverso attività realizzate in ambienti ludici l'apprendimento può essere rinforzato. Per questi motivi, lo studio di caso qui proposto può essere preso come traccia per eventuali studi per attività formative/autentiche, in quanto delinea una strada puramente statistica e orientativa.

Nonostante le modalità con cui si sono svolte le attività di progettazione, azione e documentazione, non si è trascurata la natura relazionale dell'agire educativo, determinata tra luoghi, spazi, tempi e interazioni comunicative tra i soggetti coinvolti: infatti, l'evoluzione del percorso svolto è frutto anche di una continua interazione tra me e il mio tutor aziendale e tra quest'ultimo e gli animatori, in modo da orientare le attività proposte verso l'acquisizione di conoscenze e allo sviluppo di capacità e competenze.

Capitolo 4

IL GREST E L'ATTIVITÀ PRATICA

4.1 Il Grest: educazione nel divertimento

Con l'avvento del periodo estivo, i ragazzi e le ragazze che frequentano le scuole primarie e secondarie si trovano di fronte ad un periodo di libertà in cui attività di vario genere li coinvolgono in maniera attiva e creativa.

Tra le tante proposte che i vari enti propongono, una fra le più stimolanti è il centro estivo, organizzato da comuni, associazioni parrocchiali e private.

Il centro estivo coinvolge il ragazzo e la ragazza con giochi, attività e laboratori, stimolando la manualità, la creatività, oltre a far maturare nell'individuo il senso del gruppo e il gioco di squadra.

Un caso particolare è il Grest: di natura parrocchiale, il Gruppo Estivo accoglie ragazzi e ragazze di varie fasce d'età nei patronati dove, si cerca di trasmettere qualità e valori presenti nella vita reale tramite attività e riflessioni inerenti a storie e/o film.

Ad occuparsi del Grest sono gli animatori, quasi sempre adolescenti di un'età compresa tra i 15 e i 18 anni, che dedicano il loro tempo a preparare le giornate con momenti di gioco e di riflessione, trasmettendo ai ragazzi e alle ragazze le tematiche di fondo nelle varie attività proposte.

Il lavoro che si andrà a svolgere deve essere ben organizzato, cominciando dalla preparazione fino alla chiusura, in modo tale che non venga né improvvisato né svolto senza criterio.

A coordinare il gruppo animatori vi è il capo animatore, un ruolo importante che delinea il tema principale del Grest (assieme al parroco), guida e orienta gli animatori e detta i tempi della giornata.

Nonostante il Grest sia un insieme di attività ludiche, questa esperienza può essere utile per educare oltre che per animare.

Se organizzato e formato adeguatamente, il Grest può diventare un luogo educativo, nonostante la sua natura ludica, in cui ragazzi e ragazze divertendosi possono imparare ed essere guidati su temi di varia natura e importanza.

Negli anni il Grest è diventato momento imperdibile per i bambini e le famiglie, in quanto risponde ai bisogni di queste ultime, in termini di attività, tempo ed intrattenimento.

A seconda della realtà parrocchiale in cui esso è inserito, il Grest può avere varie declinazioni, in termini di orari, periodi e tematiche di fondo; quello che è comune però è il contenuto, atto a intrattenere i ragazzi e le ragazze iscritti: giochi, attività, gite ed esperienze di gruppo e di squadra.

Molto importante nel Grest è anche la presenza ecclesiale, che porta la propria testimonianza cattolica (con parroci, padri e suore) attraverso l'aggancio con la tematica del gruppo estate.

Nello specifico, il Grest di Conselve si svolge all'interno del Patronato del paese: gestito dal circolo NOI della parrocchia, il contesto è coordinato dai padri canossiani, che offrono la propria esperienza ecclesiale per promuovere la socialità, il bene comune e il vivere in comunità (infatti, nonostante la matrice cattolica, in questo Grest sono accolti anche ragazzi e ragazze di altre religioni e nazionalità).

Organizzato nel periodo di Giugno, per tre settimane, il Grest di Conselve accoglie ragazzi e ragazze dalle ore 9:00 di mattina fino alle 17:00 del pomeriggio, dal lunedì al venerdì.

In questa fascia di tempo gli animatori (adolescenti volontari di un'età compresa dai 15 ai 18 anni), guidati dall'animatore esperto (in questo caso un educatore adulto qualificato), gestiscono attività, giochi, laboratori e le dinamiche singole e collettive all'interno delle squadre.

Le squadre dei ragazzi partecipano ai giochi proposti, a misura della loro età, tanto che è presente una classifica (per promuovere il senso della competitività) per decretare il vincitore.

Oltre a ciò, vi sono laboratori pratici (cucina, web design, decoupage, manualità, giornalismo) e sportivi (basket, pallavolo, pattinaggio, calcio).

In questo contesto si può inserire perfettamente lo studio di caso che sto proponendo, riassumibile in questa domanda: può un'esperienza educativa inserirsi in questo contesto ludico ed informale?

4.2 Lo studio di caso: il questionario iniziale

L'idea di fondo è riuscire ad educare i ragazzi e le ragazze attraverso giochi ed attività inerenti ad un contesto specifico: in questo caso, l'educazione stradale mi è sembrato l'argomento più adeguato da analizzare.

Tenendo conto sia del metodo di valutazione che delle teorie finora discusse, ho preparato un percorso per gli animatori, in quanto protagonisti all'interno del centro estivo e promotori di conoscenza.

Protagonisti perché sono i primi attori che devono conoscere regole, dinamiche e saperi, per poi trasmetterli agli animati: un buon educatore deve essere preparato ed istruito per riuscire a fare ciò.

Per prima cosa, si è valutato il grado di preparazione degli animatori nei confronti dell'educazione stradale, attraverso un questionario che chiedeva loro nozioni semplici ma essenziali, riguardanti segnali stradali, comportamenti da seguire e da evitare quando si è in bici, in monopattino e sul marciapiede.

La composizione del questionario è stata studiata ed organizzata a misura di adolescente, quindi item di vario genere messi in ordine premeditato, in modo da garantire il coinvolgimento di tutti, mantenendo alta l'attenzione durante lo svolgimento (di una durata di circa mezz'ora).

Il questionario è stato presentato in maniera multimediale attraverso la piattaforma Wooclap, capace di rendere questa attività particolare e suggestiva: è stata scelta questa modalità per avvicinarsi al mondo adolescenziale, che predilige i contenuti digitali rispetto ai classici questionari cartacei composti da item impersonali.

Rivolto a 52 animatori, il questionario già alla prima domanda presentava un requisito indispensabile per questo contesto: vista l'età dei partecipanti

(15/18 anni), si chiedeva se avessero mai frequentato un corso per acquisire il patentino per il motorino, o se avessero mai provato a svolgere un test per il suo conseguimento.

Dalle risposte date si evinceva che nessuno dei partecipanti ha mai effettuato un corso per ottenere il patentino.

Alla seconda domanda, attraverso la nuvola di parole, si chiedeva di esprimere un pensiero riguardo l'educazione stradale.

Le risposte più utilizzate sono state "importante", "utile", "necessaria", "fondamentale", "sicurezza": si deduceva che gli animatori presenti siano coscienti del fatto che l'educazione stradale sia indispensabile, tanto da renderla un'esigenza.

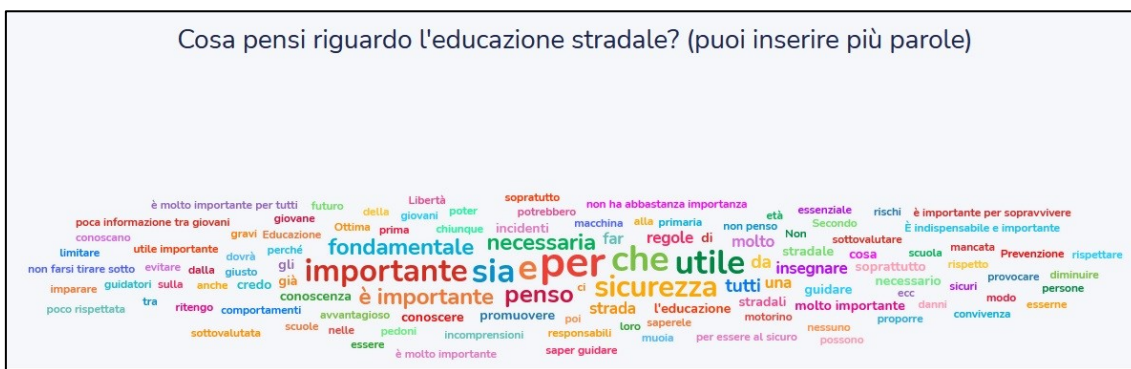


Figura 1: nuvola di parole

La terza domanda si riferiva all'uso del monopattino in strada. Qui si è presentata una situazione incerta, dove non vi è chiarezza del suo utilizzo, se è possibile circolare sul marciapiede o solamente sulla propria corsia.

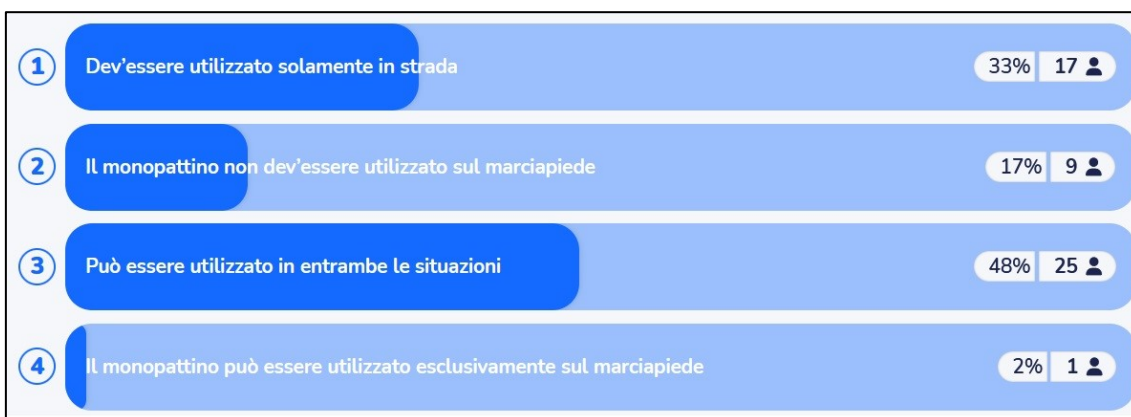


Figura 2: terza domanda

Secondo le regole in vigore del codice della strada, “i conducenti dei monopattini devono rispettare e non superare il limite di velocità consentito di 20 km/h, e di 6 km/h nelle aree pedonali [...] non possono circolare: sui marciapiedi, dove è consentita soltanto la conduzione a mano; contromano, salvo che nelle strade con doppio senso ciclabile” (Giuliano, 2024, Settembre 10).

La quarta domanda chiedeva dei dispositivi obbligatori applicati nelle biciclette e utilizzabili, attraverso un item a scelta multipla.

Su 50 risposte ricevute, 38 sono risultate giuste segnalando la quarta più idonea: nelle altre soluzioni infatti si presentava un distrattore che ha tratto in inganno i rispondenti in quanto porta telefono, parafrangente e porta borraccia sono elementi che si sono applicabili alle bici, ma non obbligatori.

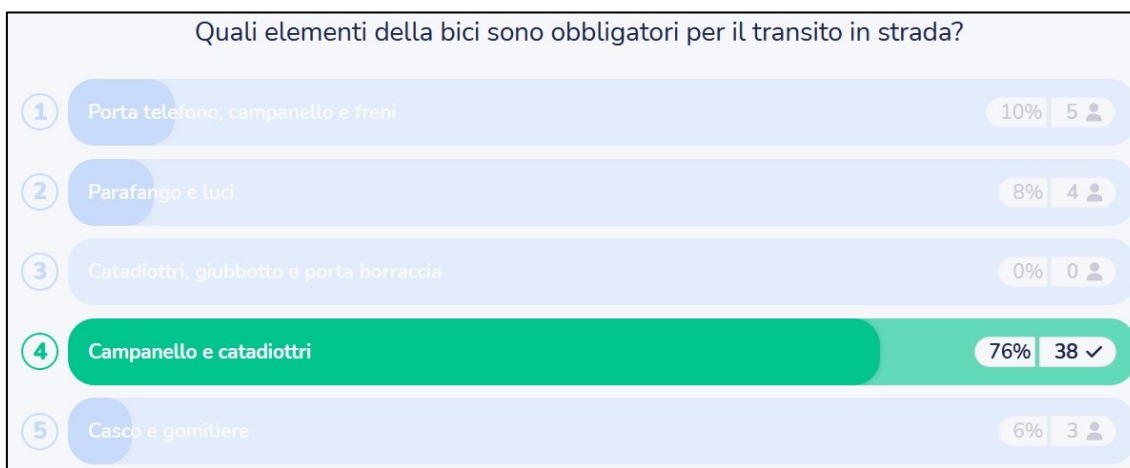


Figura 3: risposte alla quarta domanda

Stessa cosa nella quinta risposta: casco e gomitiere sono indispensabili per la propria sicurezza ma non obbligatori.

Il quinto item chiedeva di mettere in ordine di importanza le varie segnaletiche presenti sulle strade (orizzontale, verticale, luminosa e date dal vigile).

Su 50 risposte, solo una persona ha risposto correttamente rispetto alla normativa del codice della strada, che enuncia: “Le prescrizioni dei segnali semaforici [...] prevalgono su quelle date a mezzo dei segnali verticali e orizzontali che regolano la precedenza. Le prescrizioni dei segnali verticali

prevalgono su quelle dei segnali orizzontali. In ogni caso prevalgono le segnalazioni degli agenti di cui all'art. 43" (ACI. Art. 38. 2024, Settembre 10).

Qui si presenta una notevole lacuna sulla conoscenza della priorità, forse per inesperienza o forse perché inconsciamente si dà importanza a qualsiasi tipo di segnaletica, indifferente da quale si presenti.

Queste sono le risposte più frequenti, che denotano scarsa informazione su questo ambito dell'educazione stradale:



Figura 4: risposte alla quinta domanda

Da questi riscontri si denota che il vigile, seppur il più importante nella gerarchia, non risulta fondamentale per gli animatori, ma anzi tendono a dare più rilevanza alla segnaletica orizzontale e ai cartelli stradali.

Alla sesta domanda si chiedeva di elencare più veicoli possibili, per poi far visualizzare le risposte attraverso la nuvola di parole.

Lo scopo di questo item era cercare di capire se gli animatori considerassero veicoli la bicicletta ed il monopattino, che sono al pari di altri veicoli quali auto, motorino, ecc.

Su 366 risposte, 53 si riferivano a bicicletta e monopattino.

Questo fa capire come la maggioranza dei votanti non considera come veicolo né la bicicletta né il monopattino.

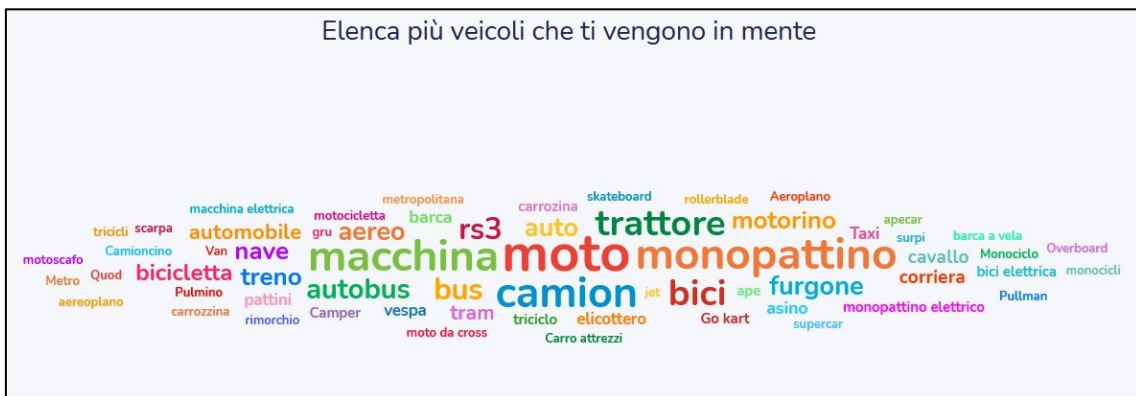


Figura 5: nuvola di parole alla sesta domanda

Nella settima domanda si chiedeva agli animatori quale fosse la differenza tra il segnale di STOP e quello che contrassegnava il dare la precedenza.

Le risposte rispecchiano una certa sicurezza sulla diversità dei due segnali, tanto da far presentare un 92% nella risposta corretta.

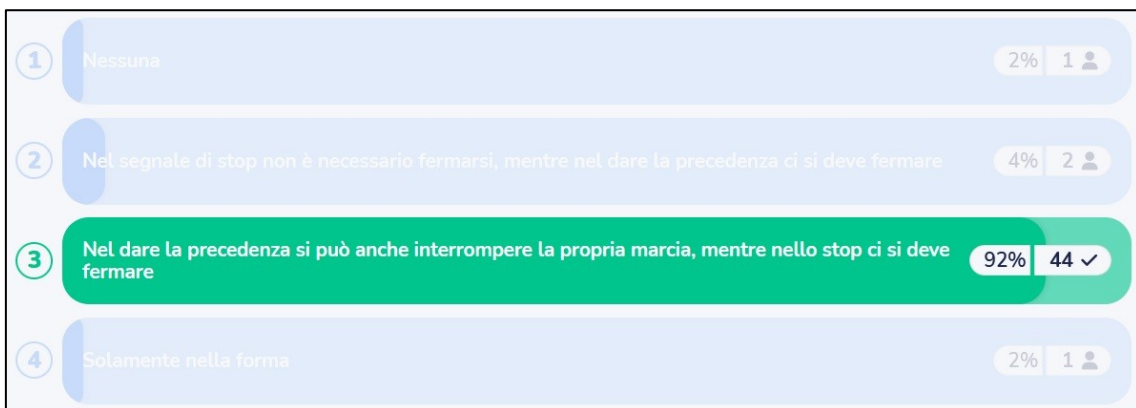


Figura 6: risposte alla settima domanda

Nell'ottava domanda si chiedeva il significato di un particolare cartello stradale (nello specifico "percorso unico pedonale e ciclabile").



Figura 7: cartello stradale relativo all'ottava domanda

Qui ci si trova di fronte ad una situazione di incertezza, anche se le risposte date fanno intendere che si conosca in generale il significato del segnale.

Nonostante alcune risposte non abbiano raggiunto una percentuale significativa, si può considerare questo item corretto. La prima soluzione ha tratto in inganno quindici persone che la hanno votata: infatti, in questo caso la bicicletta può essere utilizzata come veicolo, in quanto il segnale indica la presenza della pista ciclabile.

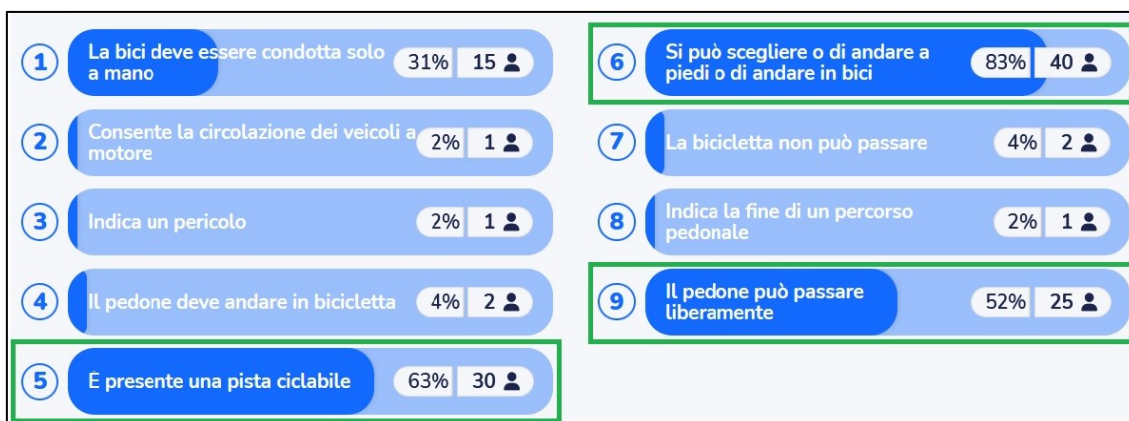


Figura 8: risposte all'ottava domanda

Le vere difficoltà per gli animatori si trovano di fronte alle prossime due domande.

Se nella quinta domanda si è notato che i votanti danno più importanza alla segnaletica verticale (segnali) e orizzontale (linee), nella nona e decima domanda esprimono le loro lacune nell'interpretare le altre due tipologie di

segnaletica, ossia quella luminosa data dai semafori e quella verbale data dal vigile.



Figura 9: risposte relative alla domanda 9

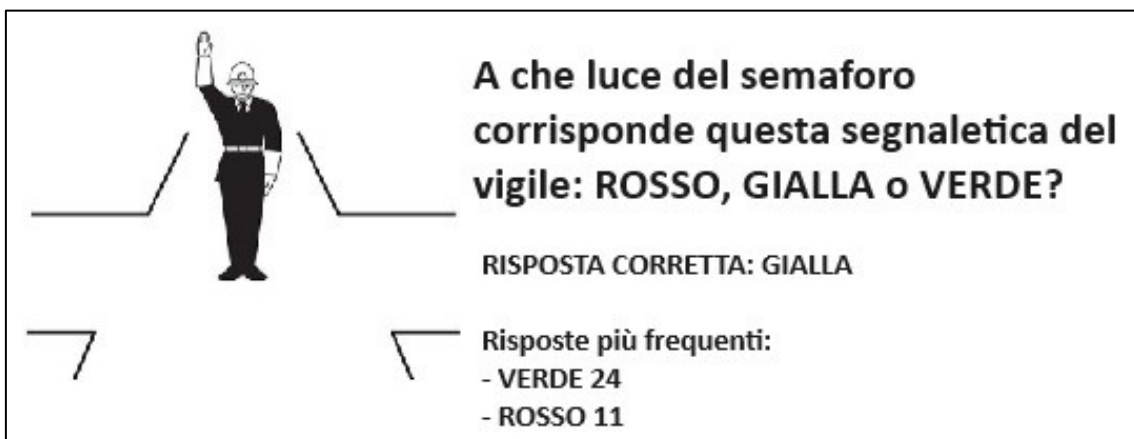


Figura 10: decima domanda

L'undicesimo item aveva come soggetto principale l'attraversamento pedonale.

In questa domanda, l'animatore poteva dare la preferenza a più risposte tra quelle proposte.

Su dieci alternative, quelle giuste erano sei.

Dalle risposte date, si nota una buona conoscenza riguardante l'attraversamento pedonale: da osservare la risposta 7 e 9 che, nonostante siano corrette, non sono state selezionate dai votanti.



Figura 11: undicesima domanda: risposte

Da codice della strada la bicicletta, in quanto veicolo, ha il proprio attraversamento dedicato: “I velocipedi devono transitare sulle piste loro riservate ovvero sulle corsie ciclabili o sulle corsie ciclabili per doppio senso ciclabile” (ACI. Art. 182. 2024, settembre 10). Se si vuole attraversare sulle strisce, la bici deve essere condotta a mano: “I ciclisti devono condurre il veicolo a mano quando, per le condizioni della circolazione, siano di intralcio o di pericolo per i pedoni. In tal caso sono assimilati ai pedoni e devono usare la comune diligenza e la comune prudenza.” (*ibidem*).

Nell'altra risposta invece, il monopattino è considerato, sempre dal codice della strada, un veicolo che viaggia per strada. Per attraversare occorre segnalare il proprio spostamento tramite l'uso del braccio che indica dove si vuole andare.

Per avere conferma della conoscenza dei segnali stradali, nella dodicesima domanda si è richiesto di abbinare tre gruppi di segnaletica al proprio significato. Qui si evince che tutti conoscono i segnali stradali.

Abbina i segnali alla propria appartenenza:

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| <p>1</p> <p>B</p> <p>✓ 100%</p> <p>Obbligo</p> | <p>2</p> <p>A</p> <p>✓ 95%</p> <p>Pericolo</p> | <p>3</p> <p>C</p> <p>✓ 95%</p> <p>Divieto</p> |

Figura 12: dodicesima domanda

Questa domanda trova conferma nell'item successivo.

Si chiede di dare le risposte corrette riguardo questo cartello stradale situato all'ingresso di un parco pubblico, inerente al comportamento da tenere al suo interno.



Figura 13: cartello della domanda 13

Date le risposte, gli animatori confermano la propria conoscenza riguardo il significato e la destinazione dei segnali stradali, nonostante la risposta 9 sia stata poco selezionata.



Figura 14: risposte alla domanda 13

L'ultima domanda rappresentava una scena di vita quotidiana: l'immagine, tratta da Google Maps, visualizzava l'uscita del patronato di Conselve, luogo familiare per gli animatori e di alta presenza di pedoni, veicoli e segnaletica di vario genere.

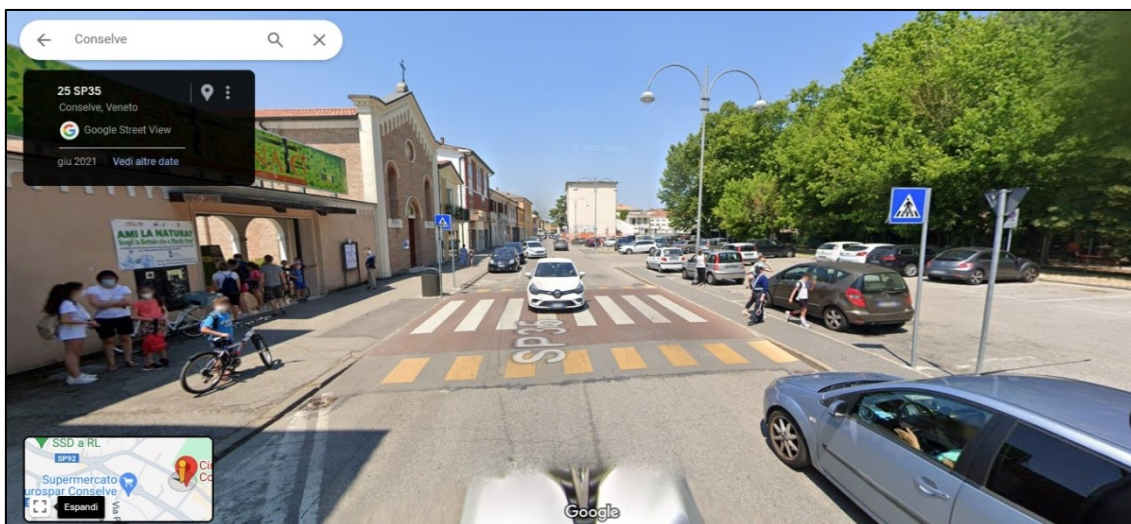


Figura 15: immagine tratta da Google maps, estrazione propria

Osservando questa immagine, gli animatori dovevano valutare se le otto azioni proposte fossero corrette.

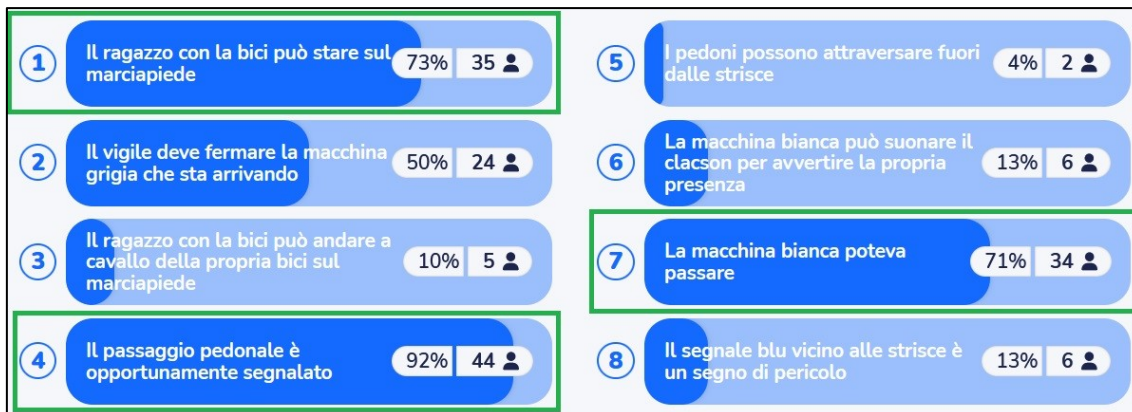


Figura 16: risposte alla domanda 14

Le risposte corrette hanno raggiunto una percentuale tale da far capire che il gruppo animatori sa quali azioni compiere in prossimità del centro parrocchiale, nello specifico con la presenza di un vigile, con il traffico e l'attraversamento pedonale. L'unica osservazione da tenere conto è riguardante la risposta 2, considerata giusta da 24 votanti.

È stato chiesto se il vigile in figura è obbligato a fermare il veicolo grigio che sta arrivando da destra: in questo caso, non c'è nessun obbligo perché non c'è richiesta di attraversamento né altre azioni che fanno pensare alla fermata, quindi la marcia della vettura può continuare.

4.3 Lo studio di caso: le attività pratiche

Visto e considerato il grado di preparazione degli animatori presenti, ho deciso di sviluppare tre attività che si dovevano effettuare nelle tre settimane di Grest.

L'idea di fare un'attività a settimana partiva dal fatto che le attività proposte non dovessero essere troppo invasive nel programma già delineato.

Oltre a ciò, le attività sono state proposte come sotto forma di giochi, in modo da integrarsi perfettamente con il contesto affiancando alla competitività e al divertimento, che il gioco richiede, la finalità educativa.

Infatti: “il giocare costituisce il più alto grado dello sviluppo del bambino, dello sviluppo dell’uomo in questo periodo, poiché è la rappresentazione libera e spontanea dell’interno, la manifestazione più pura e spirituale dell’uomo. Esso quindi procura gioia, libertà, contentezza, tranquillità in sé e fuori di sé, pace con il mondo (Froebel,1967, citato da Sgambelluri, 2015 p.77)”.

4.3.1 Prima settimana: il gioco dell’oca

Il primo gioco era il classico gioco dell’oca.

Le squadre coinvolte, accompagnate dagli animatori, dovevano completare un percorso composto da sessanta caselle sparse per la piazza del paese, all’interno del patronato e nel parco comunale.

Alcune caselle riprendevano le più classiche istruzioni del gioco (avanza, indietreggia, ritira il dado, ecc.), altre avevano come modalità indovinelli e giochi.

La maggior parte delle caselle, più della metà, richiamavano l’educazione stradale.

In questo ultimo caso, ci si trovava di fronte a diversi cartelli stradali; vi erano varie finalità della casella: si dovevano riconoscere, sapere la loro destinazione (se obbligo, divieto, pericolo), cosa fare in caso di determinate situazioni, raffigurarli per terra mimandoli. Oltre a ciò, vi erano altre caselle che chiedevano di elencare i segnali in base alla loro appartenenza.



Figura 17: esempi di caselle del gioco dell'oca

La maggior parte delle caselle dedicate erano organizzate con item a scelta multipla, preparate per essere destinate alle squadre, composte da ragazzi e ragazze avente un'età compresa tra 8 e 12 anni.

4.3.2 Seconda settimana: caccia al segnale

In questa attività le squadre, sempre accompagnate dagli animatori, dovevano girare per il paese di Conselve alla ricerca di segnali stradali (verticali, orizzontali e luminosi).

Per verificare il corretto riconoscimento da parte dei ragazzi e dalle ragazze del segnale, gli animatori dovevano fotografare il cartello proposto con i componenti della squadra.

Queste le tipologie di segnali che le squadre dovevano trovare (ogni squadra ne aveva dieci):

| | | |
|---|--------------------------------|-------------------------------|
| Segnale di divieto | Pericolo rotatoria | Pericolo dosso |
| Segnale di cantiere | Passaggio pedonale e ciclabile | Luogo di culto |
| Segnale di stop | Segnale di obbligo | Segnale di pericolo |
| Segnale che indica una via | Segnale che indica un paese | Limite di velocità |
| Parcheggio | Senso unico | Segnale di dare la precedenza |
| Linee che indicano che devi dar la precedenza | Linee che indicano lo stop | Divieto di accesso |

Figura 18: tabella che raffigura i segnali da fotografare



Figura 19: caccia al segnale

4.3.3 Terza settimana: la creazione di un video

Nella terza settimana di Grest è stato proposto alle squadre di creare un video di breve durata (massimo un minuto), in cui si descrivevano i comportamenti da tenere di fronte a certe situazioni, a certi cartelli stradali e a certe segnaletiche che si trovano per strada.

L'idea del video è attivare le proprie conoscenze riguardo alla traccia data, unendole alla creatività; tutto ciò è accompagnato dall'animatore che coordina,

gestisce e guida il lavoro di squadra, attraverso la propria presenza e le proprie competenze.

Le attività da proporre erano le seguenti:

| | |
|---|--|
| Segnali del vigile (quali sono e cosa indicano) | Lo stop e il dare la precedenza (quali sono le differenze) |
| Segnali di pericolo e di cantiere (quali sono e che differenza c'è tra loro) | Cosa mettere sulla bici per essere sicuri? (luci e altro?) |
| Monopattino sul marciapiede (può andare? si/no) | La segnaletica orizzontale (cosa indica?) |
| Segnali da usare in bicicletta (come faccio se devo girare?) | Il segnale del parco pubblico (descrivi e commenta) |
| Senso unico (il segnale e dire cosa vuol dire e cosa fare) | I parcheggi delle auto (quali sono e se sono uguali tra loro) |
| Le luci del semaforo (quali sono e cosa indicano) | I segnali di divieto ed obbligo (quali sono e fai un esempio di entrambi) |

Figura 20: attività proposte

4.4 il questionario di fine attività

La parte nevralgica della documentazione di questo studio di caso si centra su un questionario proposto a fine Grest, dopo aver svolto le attività programmate.

Il questionario, sempre "a misura di", era composto da quattro criteri utili per capire l'andamento seguito in corso d'opera, considerando sia le modalità d'impiego sia come gli animatori l'hanno vissuta.

Questi quattro criteri erano: originalità, coinvolgimento, creatività e apprendimento.

Gli animatori, ripensando alle attività, dovevano dare un loro personale giudizio su una scala da 1 (poco) a 10 (molto), dando spontaneamente una loro impressione.

I risultati che di seguito verranno proposti sono il risultato di venti test consegnati.

| | Punteggio medio | Punteggio più basso rilevato |
|----------------|-----------------|------------------------------|
| ORIGINALITÀ | 8,05 | 6 |
| COINVOLGIMENTO | 8,1 | 6 |
| CREATIVITÀ | 7,68 | 4 |
| APPRENDIMENTO | 7,55 | 3 |

Figura 21: risultati del questionario finale

Grazie a questo questionario si può dedurre che le attività proposte sono state ben gradite dal gruppo animatori, in quanto hanno raggiunto una valutazione più che positiva.

Inoltre, oltre a dare un giudizio numerico ai vari criteri, era possibile lasciare un commento sul perché si fosse data questa valutazione.

Riguardo all'apprendimento, molti hanno compreso regole basilari e il significato di vari cartelli stradali e comportamenti da mantenere che prima non sapevano.

Oltre a ciò, le attività sono state ampiamente accolte con originalità perché attività costruite in maniera inedita, con un senso educativo e non limitato allo scopo di far divertire. Oltre a questo, un animatore ha espresso il suo parere positivo, in quanto pochi Grest si impegnano ad educare su temi così importanti.

Il coinvolgimento è stato parte attiva delle attività: non erano giochi molto dinamici, ma erano giochi in cui il lavoro di gruppo, formato dal confronto e dal coinvolgimento, era la priorità: infatti la risoluzione dei giochi avveniva (nel caso del gioco dell'oca) con un confronto attivo sulle questioni da risolvere. Inoltre, l'argomento educazione stradale è una questione che nell'età adolescenziale e anche tra gli animati ha un'alta priorità.

CONCLUSIONI

Questo studio di caso ha cercato di sostenere l'idea che un'attività educativa può inserirsi in vari contesti informali e non formali.

Nello specifico, i contesti che ho seguito, ossia i luoghi che gli animati privilegiano durante le vacanze estive, sono puramente informali: il patronato, il parco pubblico, la strada.

E qui che le conoscenze e le competenze si acquisiscono attraverso il gioco, che è "momento di aggregazione, di liberazione, di espressione. [...] attraverso il gioco il bambino cresce, impara, conosce e si confronta con gli altri divertendosi" (AAVV, 2009).

Come detto precedentemente, la fase documentativa aveva come obiettivo il capire se dal punto di vista degli animatori, le attività proposte fossero all'altezza di un effettivo intervento educativo.

La documentazione fatta aveva varie sfumature, che partivano dalle considerazioni degli animatori appena finito i giochi fino ad arrivare a pensieri di miglioramento, per inserire queste attività in futuro come giornate dedicate. Attraverso questo studio di caso sono andato ad individuare la certezza di quanto fatto.

Il lavoro svolto con le attività ha cercato di risolvere le problematiche emerse dalle lacune iniziali.

Le iniziative ideate e proposte hanno portato conoscenza e competenza, avente un livello educativo discreto amalgamato con la finalità che un gioco richiede: divertirsi, confrontarsi con i membri della squadra e scegliere la strada giusta.

Questi dati devono essere interpretati in maniera propositiva, ossia non è una valutazione ma una misura di quanto fatto: “il metodo di documentazione e di restituzione del giudizio deve dar conto dell’itinerario formativo dell’allievo selezionando nella comunicazione finale formale aspetti utili a far comprendere la situazione di partenza, il percorso svolto con i traguardi raggiunti, i possibili sviluppi per orientare al miglioramento la personalità scolastica” (Galliani, 2022).

Fatto tesoro di quanto detto da Galliani (2022), ho confrontato i dati raccolti all’inizio del percorso, attraverso il questionario, i confronti quotidiani avvenuti con il capo animatore e le misurazioni rilevate con il questionario finale, si può dedurre che l’attività è stata positiva sia dal punto di vista dei contenuti che della qualità.

La preparazione degli animatori è stata sufficiente, in modo da far apprendere agli animati le conoscenze che si volevano trasmettere.

Nonostante siano state proposte attività educative, il gioco ha fatto sì che l’apprendimento sia stato attivo, attraverso i metodi citati da Bandura, Bruner e Dewey.

È chiaro che questo studio di caso vuole essere una traccia base per eventuali studi in riferimento all’importanza dei contesti informali e soprattutto il gioco per gli adolescenti, per eventuali inserimenti di attività educative.

La traccia delineata da questo studio di caso può essere approfondita in ricerche future, in cui ci si potrà avvicinare alle attività e al metodo valutativo con un modello costruttivista, nel quale la valutazione formativa viene vista come interpretazione delle azioni formative e si interpretano i vari processi: la valutazione che ne deriva da questo approccio è *formatrice* ossia *formativa/autentica* (Galliani, 2022 p.36), in cui il miglioramento è dato dalle forme di autoregolazione e autovalutazione.

Infatti, la comprensione può essere ampliata con un confronto attivo a trecentosessanta gradi con tutti gli attori coinvolti nell’attività: il confronto unico con il capo animatore è limitativo; occorre misurare la comprensione in modo attivo e quotidiano con gli altri animatori e magari testare il grado di coinvolgimento e preferenza degli animati.

È giusto e corretto avere un momento di riflessione, in modo da orientare studi futuri su questa strada.

Concludendo, questo elaborato ha fatto capire che un'attività educativa avente un'alta priorità sociale (l'educazione stradale) può essere trattata non solo in ambienti scolastici, ma anche in luoghi quotidiani frequentati da tutti i ragazzi e le ragazze, organizzate non solo attraverso attività comprendenti unicamente un apprendimento tradizionale e passivo, ossia l'insegnante spiega e l'alunno acquisisce; attraverso la valutazione autentica (che aiuta la valutazione tradizionale) l'animato viene immerso nelle attività, la sua conoscenza viene ampliata facendo e confrontandosi.

Occorre coinvolgere gli animatori anche nelle attività iniziali e centrali della valutazione, coinvolgendoli divenendo parte fondamentale del processo valutativo. Attraverso la comprensione e la conoscenza si creano attività e percorsi originali, creativi, educativi.

Questo elaborato vuole essere la traccia iniziale per far sì che, con i dovuti spazi e tempi, le attività educative vengano inserite in contesti ludici, non perdendo la propria finalità.

Per confermare ciò, riporto un commento di un animatore: "ho imparato cose che non sapevo in un modo diverso e divertente".

BIBLIOGRAFIA

AAVV (2009). *Giocare insieme*. Giunti editore S.p.a.

Barbier, J.M. (1977). *L'évaluation en formation*. PUF; (trad. it. 1989 *La valutazione nel processo formativo*) Loescher.

Bruner, J.S. (1961). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. (trad. it. 1964) Armando Editore, pp. 20-23,66-66, 71 e 135 passim.

Costa, A. (2021). Le nuove competenze dell'educatore. Come cambia una professione, in *"Animazione sociale"*, 74, p. 78.

<https://www.unife.it/medicina/educatore-sanitario/minisiti/psicopedagogia-e-tecniche-di-osservazione/materiale-didattico-modulo-1/articoli-per-lavori-di-gruppo/COSTA%202001%20-%20Le%20nuove%20competenze%20delleducatore.pdf>

Damiano, E. (1993). *L'azione didattica, per una teoria dell'insegnamento*. Armando editore.

Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. The university of Chicago press, Chicago. (trad. it. 1967, *Teoria della valutazione*.) La nuova Italia Firenze.

Galliani, L. (2022). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Scholé.

Giuliano, M. (2024, Settembre 10). "Monopattini elettrici: breve vademecum delle nuove regole". *Redazione della Rivista Giuridica della*

Circolazione e dei Trasporti. https://rivistagiuridica.aci.it/documento/breve-vademecum-per-la-circolazione-dei-monopattini-a-propulsione-prevalentemente-elettrica.html?cHash=6e19bc5eba3ebee2c1239f09170fe7ff&no_cache=1&tx_rg_documents_rgsh%5Bcontroller%5D=Document.

Holloway, S.L. & Valentine, G. (2000). *Children's geographies, playing, living, learning*. Routledge

James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity press, Cambridge (trad. it. 2002. *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*). Donzelli.

Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Guerini scientifica

Oragiovane. (2016). *Formazione animatori, animatori da favola 2*. Edizioni Oragiovane

Sgambelluri, R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e pedagogici a confronto (Play as an educational tool: a comparison of histories and pedagogical codes). In *"Formazione & insegnamento"*, 13 (2), pp. 77-78.

Strongoli, R.C. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto (When spaces provide education. Learning environments and settings for outdoor teaching). In *"Pedagogia oggi: spazi e luoghi dell'educazione"*, 1, pp. 439-440.

Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. La Nuova Italia, Firenze.

Wiggins, P. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey Bass Publishers, San Francisco.

Woolfolk, A. (2020). *Psicologia dell'educazione. teoria, metodi, strumenti (14^a edizione)*. A cura di Zanetti M.A. Pearson

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. MondadoriEducation S.p.A.

SITOGRAFIA

ACI. (2024, settembre 10). "NUOVO CODICE DELLA STRADA" (decreto legislativo 30 aprile 1992 n. 285 e successive modificazioni). (Art. 38. Segnaletica stradale). <https://www.aci.it/i-servizi/normative/codice-della-strada/titolo-ii-della-costruzione-e-tutela-delle-strade/art-38-segnaletica-stradale.html>.

(Art. 182. Circolazione dei velocipedi). <https://www.aci.it/i-servizi/normative/codice-della-strada/titolo-v-norme-di-comportamento/art-182-circolazione-dei-velocipedi.html>.